
INVESTIGACIONES

EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA DOCENCIA COMPARTIDA

PERCEPTION AND ATTITUDE OF STUDENTS FROM COMPULSORY SECONDARY SCHOOL TO THE CHALLENGE OF INCLUSIVE EDUCATION AND CO-TEACHING

Patricia Olmos Rueda¹
Josep M. Sanahuja Gavalda
Òscar Mas Torelló

Universidad Autónoma de Barcelona, España

RESUMEN

La inclusión sigue siendo uno de los mayores retos de la educación que exige de la responsabilidad compartida de todos los agentes educativos. El alumnado, agente participante activo, resulta herramienta clave para el cambio educativo y la construcción y promoción de una escuela inclusiva. Tener en cuenta su opinión impacta positivamente en la mejora de los procesos inclusivos. Este trabajo centra su atención en la voz del alumnado ante el reto de la inclusión y la diversidad en un instituto público de educación secundaria de la provincia de Barcelona, teniendo como objetivo conocer el perfil, creencias y actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la inclusión educativa y el trabajo de dos figuras docentes en el aula –el profesor de apoyo y el profesor de aula–. Los resultados, derivados del diseño y aplicación de un cuestionario a una muestra de 310 alumnos –con y sin necesidades educativas–, apuntan una actitud positiva hacia la inclusión y una valoración positiva tanto de la docencia compartida, como del impacto que tiene la presencia del profesor de apoyo en el aula, permitiendo reforzar esta actitud positiva en la medida que contribuye a un mejor proceso de interacción, socialización,

¹ *Correspondencia:* Patricia Olmos Rueda: Campus de la UAB. Plaça del Coneixement. Facultat de Ciències de l'Educació. Edifici G6/255. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Correo-e: patricia.olmos@uab.cat

inclusión y atención a la diversidad en las aulas y en el propio centro educativo, aunque sigue latente la necesidad de seguir impulsando el cambio de prácticas educativas en pro de la inclusión y socialización del alumnado.

Palabras clave: educación inclusiva; educación secundaria obligatoria; voz del alumnado; docencia compartida; concepciones del estudiante.

ABSTRACT

Inclusion continues being one of the educational challenges that requires from educational agents their shared responsibility. Students, as active participant agent, are a key tool for educational changing and building and promoting an inclusive school. Taking into consideration their opinion has an impact on inclusive processes improvement. This work is focused on students' voice to the challenge of inclusion and diversity in a public high school from a municipality of Barcelona. It aims to know the profile, thinking and attitudes of students from compulsory secondary level towards educational inclusion and shared working of both teachers –support teacher and regular teacher– in the classroom. The results of the application of a questionnaire to 310 students –with and without educational needs– show a positive attitude towards inclusion and a positive appraisal of shared teaching as well as the impact of the presence of support teacher in the regular classroom, who reinforces this positive attitude because contributes to better processes of interaction, socialization, inclusion and the attention of diversity in the classrooms and the educational centre although it is still evident that the change of educational practices, in pro of students' inclusion and socialization, is necessary.

Key Words: inclusive education; compulsory secondary education; students' voice; co-teaching; students' conceptions.

Introducción

La inclusión sigue siendo uno de los mayores retos de la educación hoy en día. El incremento de la diversidad del alumnado en las aulas y su atención, en pro de la inclusión educativa, ha introducido la necesidad de llevar a término transformaciones asociadas, principalmente, al papel que los agentes educativos desempeñan en los diferentes sistemas educativos y entornos de aprendizaje. Por ejemplo, en la línea de Colmenero, Pantoja y Pegalajar (2015) y Santizo, (2016), el profesorado es uno de los agentes que ha visto transformada su función ante el reto de la diversidad, viéndose obligado a asumir nuevas funciones y responsabilidades. Reflexionar, resolver problemas, investigar, innovar o trabajar cooperativamente con otros profesionales y docentes –como estrategia de cambio– son algunos de esos nuevos requerimientos.

Entendemos que la educación inclusiva va, por tanto, más allá de atender determinadas necesidades educativas y exige el reto de entender la diversidad no como un problema, sino como una oportunidad de aprendizaje mutuo y enriquecimiento del contexto de aprendizaje (Ainscow y Miles, 2008; Simón y Echeita, 2013; UNESCO, 2005).

La inclusión educativa es una responsabilidad compartida (Chiner y Cardona, 2013) que requiere pensar en un marco de actuación el cual exige la implicación de todos y cada uno de los agentes que integran la comunidad educativa –profesorado, equipos directivos, profesionales de apoyo, familias, comunidad, el propio alumnado, etc.–. Cada uno de ellos debe asumir su parte de responsabilidad y compromiso en la construcción de una escuela inclusiva y atención a la

diversidad (Peirats Chacón y Cortés Molla, 2016), siendo la actitud hacia la inclusión y la atención a la diversidad por parte de estos agentes educativos un factor clave y crítico (Echeíta y Verdugo, 2005; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Verdugo y Rodríguez, 2012).

Los estudios sobre la actitud hacia la inclusión se han sucedido desde los años 60, especialmente en relación con las actitudes del profesorado y de otros agentes educativos como son las familias (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015: 89). Por el contrario, los estudios centrados en la actitud del propio alumnado hacia la inclusión han sido menores.

El alumnado, como agente educativo y grupo de actores sociales y participantes activos del proceso educativo, resulta una herramienta clave para el cambio educativo y la construcción y promoción de una escuela inclusiva (Adderley *et al.*, 2015; Ainscow y Kaplan 2005; Fernández, Fiuza y Zabalza, 2013; Fielding, 2011, 2012; Gunter y Thomson, 2007; Gordon, 2010; Katz, Porath, Bendu y Epp 2012; Messiou 2006). Tener en cuenta su perspectiva y opinión, así como potenciar su actitud activa y participativa, impacta positivamente en la mejora de los procesos de inclusión, aunque es cierto que todavía se otorga poco valor al papel que éste puede y debe desempeñar (Gordon, 2010; Hodgkinson, 2010; Sandoval, 2011; Susinos, 2009, 2012; Susinos y Ceballos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).

Algunos de los estudios desarrollados en el contexto español, como marco contextual de este estudio, con relación a la perspectiva del alumnado sobre la inclusión, establecen la actitud y percepción del alumnado respecto a los alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas, especialmente en la etapa de educación secundaria, como uno de los principales puntos críticos para la inclusión (Colmerejo *et al.*, 2015; Echeíta y Verdugo, 2005; Verdugo y Rodríguez, 2012). Dichas actitudes y percepciones se caracterizan, entre otros aspectos, por el rechazo, la tendencia al etiquetaje negativo de este alumnado, así como las escasas y dificultosas interacciones sociales que establecen con ellos, dificultando sus procesos de inclusión y socialización. No obstante, también se apuntan actitudes y percepciones positivas vinculadas, especialmente, a la existencia de profesorado de apoyo en el aula ordinaria trabajando colaborativamente con el profesorado de materia –no especialista en necesidades educativas–, ya no sólo por el impacto positivo que tiene en el proceso de inclusión y normalización del alumnado con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas en el aula ordinaria, sino también por el impacto positivo que tiene como recurso de apoyo para el resto del grupo-clase.

El trabajo que aquí se presenta, como parte de una investigación más amplia –que considera también la perspectiva y actitudes de otros agentes educativos–, parte de este contexto de referencia y centra su atención en la voz del alumnado ante el reto de la inclusión en el marco de la educación secundaria obligatoria (ESO). De acuerdo con Parrilla (2010), no puede entenderse ni desarrollarse una investigación inclusiva –como lo es este estudio– sin tener en cuenta la opinión del alumnado y, en la línea de Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), sin favorecer su actitud participativa ya que, como se ha apuntado, es uno de los protagonistas del cambio que hace posible dar forma a una realidad educativa inclusiva (Fernández *et al.*, 2013).

El presente estudio nace de la preocupación de un equipo de profesionales de una unidad de apoyo a la educación especial –profesorado USEE²–, en un instituto público de educación secundaria (INS) de la provincia de Barcelona, respecto al papel que desempeñan en las aulas ordinarias como profesorado de apoyo y su contribución a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado y no sólo del alumnado con necesidades educativas.

En el contexto de referencia de este trabajo, las USEE son un recurso de apoyo para la participación e inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria. En el caso de los centros educativos de educación secundaria, las USEE y el equipo de profesionales que las integran –generalmente,

² USEE son las siglas equivalentes a la denominación de las unidades de apoyo a la educación especial en catalán (*Unitat de Suport a l'Educació Especial*).

dos profesores y un educador– desempeñan un papel importante de apoyo para el resto del profesorado en relación con los procesos instructivos en el aula ordinaria con el alumnado considerado USEE. Se observa, por lo tanto, como el trabajo cooperativo entre la figura docente y los profesionales de apoyo en el centro educativo es clave por su contribución a la mejora de los resultados tanto de aquellos alumnos con necesidades educativas, como de todo el alumnado (Farrell, Alborz, Howes y Pearson, 2010; Martin y Williams, 2012; Paju, Rätty, Pirttimaa y Kontu, 2016; Poon, Meng Ee Wong y Kaur, 2016; Strogilos y Avramidis, 2016).

De acuerdo a este marco contextual, el presente trabajo tiene como objetivo el análisis de la actitud y percepción del alumnado de ESO respecto a la inclusión, la diversidad y el papel que desempeña el equipo profesional USEE como profesorado de apoyo en las aulas ordinarias y su contribución a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.

Los interrogantes que se plantean son: ¿Qué tiene que decir el alumnado al respecto de la realidad inclusiva de su centro educativo? ¿Cuál es su actitud ante la educación inclusiva y la diversidad de la que es parte activa y participativa? ¿Qué opina sobre el trabajo que ambas figuras docentes –profesorado de apoyo y profesorado de materia– llevan a cabo en el aula?

Parte del interés de este estudio se encuentra no sólo en focalizar la atención en la voz del alumnado —especialmente respecto al trabajo de dos figuras docentes en el aula ordinaria, aspecto menos trabajado en otros estudios desde la perspectiva del alumnado—, sino también en la etapa educativa en la que se centra por ser una de las que mayores dificultades presenta en relación con la inclusión y la atención a la diversidad siendo, de nuevo, las actitudes de alumnado y profesionales uno de los principales obstáculos (Osborne y Reed, 2011; Liesa Hernández *et al.*, 2012; Martínez, 2011; Verdugo y Rodríguez, 2012). Asimismo, esta situación también puede verse agravada en el nuevo panorama educativo del contexto español, el cual promueve una calidad educativa vinculada al rendimiento académico del alumnado durante la etapa de la ESO respecto de su anterior etapa educativa de educación primaria (Rojas y Olmos, 2016), lo que puede contribuir a las dificultades de esta etapa de la ESO respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Método

Objetivos

Con el fin de conocer cómo mejorar las estrategias metodológicas y el trabajo cooperativo entre el profesorado de apoyo y el profesorado de aula, este artículo plantea como objetivo específico analizar el perfil, creencias y actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria –con y sin necesidades educativas– hacia la inclusión educativa y hacia el trabajo de ambas figuras docentes en el aula. Es importante destacar que las actitudes son un elemento clave para detectar las barreras y los facilitadores del proceso inclusivo (Ainscow *et al.*, 2006).

De acuerdo a los criterios de Fielding (2012) sobre la participación del alumnado en la investigación, este estudio permite actuar al alumnado como fuente de datos y participantes activos en la medida que se obtiene información de ellos y se les ofrece retroalimentación de los resultados. Asimismo, la información obtenida de los estudiantes ha sido directa (MacBeath *et al.*, 2003). Se ha preguntado directamente al alumnado de la etapa educativa de la ESO sobre sus creencias, percepciones y actitudes con relación a la inclusión educativa y a la docencia compartida como herramienta para la inclusión, mediante la aplicación de instrumentos como cuestionarios y grupos de discusión, aunque en este artículo únicamente será objeto de estudio el cuestionario.

Muestra

La muestra participante ha sido de 310 alumnos (87%) de un total de 357 entre primero y cuarto de la ESO de un instituto de educación secundaria de la provincia de Barcelona. De éstos, tan sólo el 5,5% –un total de 11 alumnos– son alumnos USEE –con necesidades educativas relacionadas con trastorno de la conducta, TDAH y trastornos de espectro autista–. Del total de la muestra de alumnado participante, el 56,5% (n=175) son hombres y el 42,6% (n=132) son mujeres. En cuanto a la representación de alumnos por curso académico ha sido muy equilibrada. Un 26% han sido alumnos de primer curso de la ESO, un 27% de segundo, un 22% de tercero y un 25% alumnos de cuarto. Asimismo, los grupos de la ESO están distribuidos en cuatro clases (A, B, C, D) que identifican, a su vez, cuatro grupos instrumentales (X1, X2, Y1, Y2 respectivamente) en función del grado de adaptación curricular. Las clases C y D (Y1, Y2) son las que precisan de una adaptación curricular mayor y, por tanto, las que presentan una ratio inferior de alumnos por clase –aproximadamente, 15 alumnos de media–. Es en estas clases donde se aprecia la presencia de alumnado USEE en el aula ordinaria. La representación de cada una de las clases ha sido del 25% aproximadamente, a excepción de la clase D que ha sido de un 19%. Finalmente, del total de la muestra de alumnado participante, un total de 166 (53,5%) afirma haber participado en clases con la presencia del profesorado de apoyo –profesorado USEE– en el aula ordinaria. Por el contrario, un 42,3% (un total de 131) afirma no haber participado nunca en una clase con profesorado de apoyo en el aula.

Instrumentos

El presente trabajo, como ya se ha indicado anteriormente, forma parte de un estudio más amplio para el que se han diseñado varios instrumentos –cuestionarios para profesorado y alumnado, entrevistas, grupos de discusión y observaciones de aula– pero aquí, únicamente, será objeto de estudio el cuestionario del alumnado y los resultados que arroja.

El cuestionario del alumnado cuenta con un total de 34 ítems estructurados en dos bloques. Un primer bloque de caracterización, con un total de seis preguntas introductorias que recogen datos del alumnado de carácter personal – edad y género– y académico –curso académico, grupo instrumental, condición USEE, experiencia con profesor de apoyo en el aula–. Un segundo bloque compuesto por 28 ítems (véase tabla 1), con una escala de valoración 1-4 –donde *1-Totalmente en desacuerdo*, *2-En desacuerdo*, *3-De acuerdo* y *4-Totalmente de acuerdo*– sobre las creencias, percepciones y actitudes del alumnado respecto a la inclusión, el profesorado, las estrategias metodológicas en el aula, el centro educativo, la relación con profesorado y con alumnado –con y sin necesidades educativas–, la docencia compartida y el papel del profesorado de apoyo en el aula.

TABLA 1. Cuestionario alumnado, ítems de la escala

1.	En clase, a menudo trabajo con otros alumnos en parejas y en pequeños grupos.
2.	Me gustan la mayoría de mis clases.
3.	Cuando tengo un problema con mi trabajo pido que los profesores me ayuden.
4.	Mis compañeros me ayudan en clase cuando me encallo con mi trabajo.
5.	El hecho de tener un profesor USEE en algunas clases me ayuda a aprender.
6.	En las clases, los profesores tienen interés por escuchar mis ideas.
7.	Los profesores no se preocupan si no hago bien mi trabajo mientras intente hacerlo lo mejor posible.
8.	Creo que los profesores tienen preferencia por ciertos alumnos más que por otros.

-
9. Es bueno que en este instituto haya alumnos con discapacidad y de diferentes países.
 10. En este instituto los alumnos con alguna discapacidad son tratados con respeto.
 11. En general, estoy contento con mis profesores.
 12. Mis profesores están contentos conmigo.
 13. Cuando hay dos profesores en el aula, uno de ellos se dedica exclusivamente a los compañeros con más dificultades de aprendizaje.
 14. Pregunto a los dos profesores indistintamente cuando tengo alguna duda o dificultades para resolver una actividad.
 15. El profesor USEE explica la clase.
 16. Cuando hay dos profesores en el aula, nos agrupamos en pequeños grupos de trabajo.
 17. El profesor USEE participa en la corrección de ejercicios en clase.
 18. Hago actividades/trabajos con compañeros con compañeros con dificultades de aprendizaje.
 19. Hago actividades/trabajos con compañeros de la USEE.
 20. Me gusta trabajar con compañeros de la USEE.
 21. Me gusta trabajar con compañeros con dificultades de aprendizaje.
 22. Tengo compañeros de la USEE que son amigos míos.
 23. Tengo compañeros con dificultades de aprendizaje que son amigos míos.
 24. En el patio, me relaciono con compañeros de la USEE.
 25. En el patio, me relaciono con compañeros con dificultades de aprendizaje.
 26. Tengo dificultades para relacionarme con los alumnos de la USEE.
 27. Tengo dificultades para relacionarme con los alumnos con dificultades de aprendizaje.
 28. Me gusta venir al Instituto.
-

Fuente: elaboración propia

El cuestionario fue diseñado de forma conjunta por el equipo de investigación integrado por investigadores del ámbito universitario y el equipo de profesionales USEE del instituto. Los referentes teóricos para elaboración del instrumento fueron otros cuestionarios previamente ya validados –Index for Inclusion (Both y Ainscow, 2011), MATIES (Mahad, 2008), Co-teachin survey (La Monte, 2012).

El instrumento fue sometido a proceso de validación y fiabilidad. Para su validación, el cuestionario fue revisado conjuntamente por los expertos que conformaban el equipo de investigación –profesionales universitarios y profesionales USEE–, quienes valoraron la univocidad (sí/no), pertinencia (sí/no) e importancia (escala 1-5) de los ítems. De forma global, la media de la validación de los expertos para el 100% de los ítems superó los criterios establecidos (3.5 para la importancia y dos tercios para la univocidad y pertinencia). Se sugirieron algunas modificaciones menores en la redacción de las preguntas, con el objetivo de adaptarlas al público destinatario. Asimismo, los ítems de la escala del cuestionario fueron sometidos a prueba de fiabilidad interna (alpha de Cronbach) que, para el total de la muestra (n=310), obtuvo un resultado elevado ($\alpha = 0.79$), el cual garantiza su fiabilidad.

Procedimiento

Previamente a la aplicación del cuestionario, se contó con el apoyo y la autorización del equipo directivo del centro educativo, así como con el consentimiento expreso de los padres y/o tutores legales de los jóvenes que iban a participar del mismo, por ser estos menores de edad. El propio centro fue el encargado de gestionar el proceso.

El cuestionario fue administrado, por parte del profesorado tutor, a los alumnos en cada uno de los cursos y grupos de la ESO. El profesorado USEE, por su parte, fue el equipo encargado de distribuir y recoger el cuestionario en el centro.

La aplicación del cuestionario se realizó entre los meses de febrero-marzo de 2015 y el alumnado tardó no más de 30 minutos en contestarlo.

Los datos del cuestionario fueron analizados –por parte del equipo investigador universitario– a través del programa estadístico SPSS (versión 17.0), procediéndose a su análisis estadístico descriptivo, correlacional e inferencial. Si bien el análisis descriptivo –cálculo de medias, desviaciones típicas y frecuencias– de las preguntas personales y académicas y de la escala de ítems permitió caracterizar la muestra participante y la percepción media del alumnado en relación con los ejes de análisis inclusión y docencia compartida; los análisis correlacional –análisis de correlación bilateral coeficiente de correlación de Pearson– e inferencial –comparación de medias ANOVA y T-Test para muestras independientes– de la escala de ítems permitieron determinar si existían o no relación y diferencias significativas entre los ejes de análisis inclusión y docencia compartida –creencia, percepciones y actitudes del alumnado ante la inclusión y la docencia compartida– y diferentes variables de caracterización –sexo, edad, curso académico, experiencia con el profesorado de apoyo en el aula, experiencia con alumnado USEE en el aula, etc.

Resultados

Los resultados estadístico descriptivos de la escala del cuestionario permiten conocer y describir la postura del alumnado del centro en relación con sus creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión y la docencia compartida.

Para el total de la muestra de alumnado participante, los resultados establecen una puntuación media general de 2,22 (media=2.22, desv. tip.=.330), un tanto inferior a la media teórica (media=2.50), con una distribución normal. El ítem que mayor puntuación obtiene (ítem 9) –con una media de 3,16 (media= 3.16, desv. tip.=.866)–, se refiere a la idoneidad de que en el centro educativo haya alumnos con discapacidad y de diferentes países –percepción positiva del alumnado sobre la diversidad y la inclusión–. Por el contrario, el ítem que menor puntúa (ítem 15) –con una media de 1,29 (media= 1.29, desv. tip.=.598)–, es aquel vinculado al papel que el profesor de apoyo desarrolla en el aula –docencia compartida– y más concretamente, al hecho de que el alumnado no atribuya a esta figura ciertas competencias docentes como, por ejemplo, explicar en clase.

En relación con el resto de ítems, aquellos que presentan una media superior a la media teórica (media>2.50; véase tabla 2) son los que hacen referencia al papel que profesorado de materia y de apoyo desarrollan con el alumnado –con y sin dificultades de aprendizaje–, así como las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado, y entre el propio alumnado –con y sin dificultades de aprendizaje–; es importante tener en cuenta que la muestra participante distingue aquí entre alumnado con dificultades de aprendizaje –aquellos que no asisten a la unidad de apoyo USEE– y el alumnado USEE –los que asisten a la unidad de apoyo–. Los resultados apuntan a que: 1) el profesorado se preocupa de que todo el alumnado haga bien el trabajo (ítem 7) y trate con respeto al alumnado con dificultades de aprendizaje (ítem 10); 2) se percibe una buena relación entre profesorado y alumnado (ítems 11 y 12); 3) el profesorado de apoyo se centra especialmente en el apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje –especialmente USEE– (ítem 13); 4) el alumnado establece relaciones de amistad con alumnos con dificultades de aprendizaje (ítem 23).

TABLA 2. Ítems con media superior a la media teórica

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica (SD)</i>
ítem 7	2.91	.891
ítem 10	3.03	.852
ítem 11	2.89	.840

ítem 12	2.69	.813
ítem 13	2.70	1.120
ítem 23	2.66	.997

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los ítems de la escala que presentan una media inferior a la teórica (media < 2.50; véase tabla 3), son los referidos a las metodologías y dinámicas que se establecen en el aula ordinaria –con el profesorado de apoyo y el alumnado USEE– y las relaciones sociales con este alumnado. Los resultados apuntan a que: 1) el profesorado de apoyo no tiene mucha presencia participativa en el aula (ítems 5, 14 y 17); 2) la metodología del profesor de aula –esté o no presente el profesorado de apoyo– no favorece ni el trabajo en equipo, ni el desarrollo de actividades conjuntas entre alumnado USEE y no USEE (ítems 1 y 16); 3) en general, al alumnado no le gusta trabajar con el alumnado USEE y tiene dificultades para relacionarse con éstos, especialmente en contextos externos al aula –por ejemplo, el patio– (ítems 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26 y 27); 4) el alumnado considera que tiene amigos con dificultades de aprendizaje, pero éstos no son alumnos USEE (ítem 22).

TABLA 3. Ítems con media inferior a la media teórica

<i>ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica (SD)</i>
ítem 1	2.31	.634
ítem 5	1.71	.920
ítem 14	2.29	1.019
ítem 16	1.50	.676
ítem 17	1.51	.781
ítem 18	1.93	.775
ítem 19	1.56	.769
ítem 20	1.94	.934
ítem 21	2.13	.755
ítem 22	2.07	1.113
ítem 24	1.44	.766
ítem 25	2.15	.955
ítem 26	1.59	.841
ítem 27	1.50	.776

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los ítems que se encuentran casi en la media teórica (media = 2.50; véase tabla 4) dejan de manifiesto que a la mayoría del alumnado de la muestra les gustan las clases (ítem 2) y que, cuando tienen dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, no dudan en solicitar y recibir ayuda tanto por parte del profesorado (ítem 3), como por parte de sus pares iguales (ítem 4).

TABLA 4. Ítems con media casi similar a la media teórica

<i>ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica (SD)</i>
ítem 2	2.45	.710
ítem 3	2.57	.838
ítem 4	2.58	.852

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados estadístico correlacionales de la escala, se establece la existencia de relaciones significativas entre algunos de los ítems. En su mayoría, la intensidad de dicha relación oscila entre baja ($r \leq .40$) y moderada ($.41 \leq r \leq .7$), con una tendencia de correlación positiva.

Los ítems con una intensidad de correlación moderada y tendencia positiva establecen una relación positiva entre:

- La relación del alumnado con el profesorado y su motivación por asistir al centro educativo. Cuando el alumnado está contento con el profesorado, las clases le resultan más atractivas ($r=.455$; ítems 2 y 11) y su predisposición para ir al Instituto es positiva ($r=.442$; ítems 2 y 28).
- La presencia del profesorado USEE en el aula y el apoyo que representa al proceso de aprendizaje. El alumnado considera que la presencia de profesorado de apoyo en el aula les ayuda a aprender si éste participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje –por ejemplo, cuando se implica en la corrección de actividades ($r=.458$; ítems 5 y 15).
- La presencia del profesorado USEE en el aula y la integración del alumnado USEE en la dinámica del grupo. La presencia de profesorado de apoyo en el aula hace posible el trabajo y desarrollo de actividades con alumnado USEE ($r=.521$; ítems 5 y 19).
- El trabajo entre alumnos USEE y no USEE y la relación que se establece entre ellos. Si el alumnado no USEE realiza actividades conjuntas con alumnado USEE, la relación entre ambos mejora ($r=.518$; ítems 19 y 20).
- Las dificultades de relación y la condición USEE o dificultades de aprendizaje. Cuando un alumno tiene dificultades de relación con el alumnado USEE, también tiene dificultades de relación con otros alumnos con dificultades de aprendizaje ($r=.482$; ítems 22 y 23).

En cuanto a los resultados estadístico inferenciales de la escala (ANOVA), se establecen diferencias significativas en determinados ítems en función de tres variables: 1) el curso académico, 2) la condición USEE del alumnado, 3) la experiencia con profesorado de apoyo en el aula.

En función del curso académico, se identifican diferencias significativas en los ítems vinculados a: 1) el grado de satisfacción del alumnado hacia las clases, el instituto y el profesorado; 2) la presencia del profesorado USEE en el aula; 3) el proceso de aprendizaje y el apoyo recibido; 4) el trabajo en grupo con alumnado USEE; 5) la relación el alumnado USEE.

TABLA 5. ANOVA, variable: curso académico

		<i>Media</i>	<i>Desv. Típica (SD)</i>	<i>Sig.</i>
ítem 2	1 ESO	2.74	.797	.000
	2 ESO	2.43	.702	
	3 ESO	2.27	.566	
	4 ESO	2.33	.658	
ítem 5	1 ESO	1.48	.871	.023
	2 ESO	1.68	.868	
	3 ESO	1.83	1.011	
	4 ESO	1.90	.912	
ítem 11	1 ESO	3.18	.844	.000
	2 ESO	2.95	.800	
	3 ESO	2.56	.806	

Ítem 14	4 ESO	2.80	.807	
	1 ESO	2.01	1.037	.030
	2 ESO	2.30	1.045	
	3 ESO	2.47	1.054	
Ítem 16	4 ESO	2.41	.899	
	1 ESO	1.46	.674	.015
	2 ESO	1.33	.630	
	3 ESO	1.61	.662	
Ítem 22	4 ESO	1.64	.705	
	1 ESO	2.28	1.232	.000
	2 ESO	2.28	1.040	
	3 ESO	2.11	1.197	
Ítem 23	4 ESO	1.60	.831	
	1 ESO	2.75	1.080	.000
	2 ESO	3.00	.870	
	3 ESO	2.65	1.022	
Ítem 26	4 ESO	2.20	.849	
	1 ESO	1.36	.738	.033
	2 ESO	1.60	.910	
	3 ESO	1.68	.858	
Ítem 28	4 ESO	1.73	.816	
	1 ESO	2.77	1.120	.000
	2 ESO	2.18	.899	
	3 ESO	2.12	.993	
	4 ESO	2.16	1.006	

Fuente: elaboración propia

Las principales diferencias entre el alumnado de primero y segundo respecto al de tercero y cuarto hacen referencia a:

- El grado de satisfacción del alumnado sobre el instituto, las clases y el profesorado (ítems 2, 11 y 28). A los alumnos de primero y segundo les agrada más ir al instituto, sus clases y se sienten más contentos con el profesorado –perciben que éste se preocupa por el trabajo que hacen–.
- La percepción de amistad en relación con el alumnado USEE y con dificultades de aprendizaje (ítems 22 y 23). Los alumnos de primero y segundo consideran amigos a sus compañeros USEE y con dificultades de aprendizaje.

En tanto, las principales diferencias entre el alumnado de tercero y cuarto respecto al de primero y segundo identifican que:

- Tienen menos problemas a la hora de pedir ayuda al profesorado, independientemente de si éste es o no de apoyo (ítem 14).
- Consideran la presencia del profesorado USEE en el aula como una ayuda en su proceso de aprendizaje (ítem 5).
- Perciben una metodología de trabajo diferente en el aula cuando son dos las figuras docentes que comparten la docencia –se tiende a realizar más trabajo en grupo, por ejemplo– (ítem 16).
- Aunque están acostumbrados a trabajar con compañeros USEE, tiene más dificultades para relacionarse con ellos (ítem 26).

Según la pertenencia, o no, del alumnado a la USEE (véase tabla 6) y la experiencia, o no, con profesorado USEE (véase tabla 7), la aplicación T-Test para muestras independientes en

ambos casos evidencia diferencias significativas en los ítems vinculados a: 1) La satisfacción del alumnado hacia las clases; 2) el papel del profesorado USEE en el aula; 3) la relación y el trabajo conjunto entre alumnado USEE y no USEE.

Por su parte, el alumnado no USEE respecto del alumnado USEE tiende a estar más satisfecho con las clases (ítem 2), valora más el trabajo del profesorado de apoyo en el aula como recurso de apoyo que explica (ítem 15) y ayuda a corregir ejercicios (ítem 17), tienen menos dificultades de relación con otros alumnos USEE (ítem 21) y les cuesta menos trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje (ítem 24).

TABLA 6. T-Test, variable: alumnado USEE

	<i>Alumnado USEE</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica (SD)</i>	<i>Sig.</i>
ítem 2	Sí	2.45	1.036	.021
	No	2.45	.701	
ítem 15	Sí	1.73	.786	.055
	No	1.26	.586	
ítem 17	Sí	1.91	1.221	.006
	No	1.48	.753	
ítem 21	Sí	2.64	1.027	.025
	No	2.11	.743	
ítem 24	Sí	2.30	1.160	.010
	No	1.41	.734	

Fuente: elaboración propia

En tanto, el alumnado con experiencia con profesorado USEE en el aula valora de forma más positiva el trabajo del profesorado de apoyo y la repercusión positiva que tiene su presencia para y en su proceso de aprendizaje (ítem 5), y reconoce que la presencia de este profesorado en el aula hace que conozcan mejor al alumnado USEE y con dificultades de aprendizaje mejorando así su relación con los primeros (ítem 22) y con los últimos (ítem 23).

TABLA 7. T-Test, variable: experiencia con profesorado USEE

	<i>Experiencia con profesorado USEE</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica (SD)</i>	<i>Sig.</i>
ítem 5	Sí	1.99	.984	.001
	No	1.35	.682	
ítem 22	Sí	2.38	1.112	.003
	No	1.62	.959	
ítem 23	Sí	2.73	.944	.014
	No	2.54	1.075	

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La inclusión educativa no es sólo una cuestión de legislación y políticas inclusivas, sino que exige la implicación y responsabilidad de todos los agentes educativos.

Asimismo, parece que muchas veces nos olvidemos que entre estos agentes educativos se encuentra el propio alumnado, agente activo y participativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y del propio proceso inclusivo. Escuchar qué tiene que decir sobre sus percepciones, creencias y actitudes en relación con sus propias experiencias educativas no sólo es la manera de reconocerles como actores sociales (Ainscow, Booth y Dyson, 1999), sino que también es la manera de entender, mejorar y desarrollar prácticas educativas inclusivas (Corbett, 2001; Tomlinson y Eidson, 2003).

Ha sido objeto de este estudio dar voz al alumnado de ESO con relación a prácticas inclusivas como: la presencia del profesorado de apoyo en el aula ordinaria y centro educativo, las metodologías utilizadas, la actitud del profesorado, las relaciones e interacciones sociales y el posicionamiento del centro ante la inclusión y la atención a la diversidad.

Tal y como muestran los resultados, en la línea de otros estudios (Echeíta y Verdugo, 2005; Verdugo y Rodríguez, 2012), los principales puntos críticos de la inclusión y atención a la diversidad en esta etapa educativa son la actitud de profesorado y alumnado frente a los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas –alumnado USEE–, las interacciones sociales que se establecen, las etiquetas del alumnado, la delegación de la responsabilidad en los profesionales de apoyo o las metodologías utilizadas. No obstante, también perciben aspectos positivos como la existencia de un profesorado de apoyo y su respectiva unidad.

En general, en este estudio, la percepción del alumnado sobre el papel que desempeña esta unidad de apoyo a la educación especial y sus profesionales es positiva. En la línea de otros trabajos (Colmenero *et al.*, 2015; Farrell *et al.*, 2010; Gordon, 2010; Martin y Williams, 2012; Paju *et al.*, 2016; Poon *et al.*, 2016; Strogilos y Avramidis, 2016; Tomlinson y Eidson, 2003), si bien es cierto que como unidad de apoyo es vista por el alumnado como un espacio físico diferente al aula ordinaria, donde se ofrece ayuda complementaria al alumnado USEE sobre los contenidos curriculares de aprendizaje, también perciben la contribución e impacto positivo que sus profesionales tienen en los procesos de inclusión y atención a la diversidad, especialmente cuando están presentes en el aula –como profesorado de apoyo– y se consigue establecer un trabajo colaborativo entre ambas figuras docentes. El alumnado reconoce su papel positivo como recurso para la mejora de la inclusión educativa y atención a la diversidad, así como recurso para la mejora de los procesos de aprendizaje tanto del alumnado con dificultades de aprendizaje, como de todo el alumnado.

A pesar de la percepción y reconocimiento generalmente positivo del alumnado respecto a la existencia de una dinámica y actitud positivas por parte del centro ante la inclusión, también consideran que es preciso seguir trabajando pues reconocen limitaciones vinculadas a las dificultades de inclusión y socialización de este alumnado (Stančić, Kiš-Glavaš y Nikolić, 2015).

En esta línea argumentativa, tal y como apuntan los resultados, uno de los aspectos a mejorar hace referencia a la metodología docente en el aula, así como la función que el profesorado de apoyo desarrolla –docencia compartida–.

La orientación, el asesoramiento y el apoyo en los sistemas educativos son claves para los procesos de mejora y calidad educativa (Hernández, Santana y Cruz, 2007). La presencia del profesorado de apoyo USEE en el aula es lo que permite, en este estudio, llevar a cabo esa función de orientación, asesoramiento y apoyo en pro de la calidad docente y su contribución

positiva en el alumnado –con y sin dificultades de aprendizaje–, en la línea de otros estudios (Farrell *et al.*, 2010; Ofset, 2002; Paju *et al.*, 2016; Poon *et al.*, 2016; Strogilos y Avramidis, 2016).

No obstante, para ello, es preciso minimizar la concepción que el propio alumnado tiene de las competencias docentes asociadas a una u otra figura, así como impulsar del trabajo colaborativo entre ambas figuras docentes, potenciando su contribución al trabajo en equipo del propio alumnado y conformando grupos de trabajo heterogéneos, dinámicos y flexibles que permitan a todo el alumnado trabajar de forma conjunta, con una metodología más orientada al aprendizaje y apoyo entre iguales.

Es este trabajo de aprendizaje cooperativo y apoyo entre iguales el que permite reducir las barreras actitudinales que gran parte del alumnado manifiestan respecto al alumnado USEE y que dificultan las interacciones sociales entre ellos, al mismo tiempo que facilita la plena participación de este alumnado en las dinámicas del aula y del centro educativo (Bunch, 2015; Graham y Harwood, 2011; Martin y Williams, 2012; Osborne y Reed, 2011; Tomlinson y Eidson, 2003). Tal y como afirman Katz y otros (2012), establecer relaciones de amistad con el resto de compañeros y sentirse parte activa y participativa de la vida de la clase y del centro educativo, es clave para la socialización del alumnado e inherente a los procesos de inclusión.

Finalmente, como último aspecto clave en el marco de este estudio, se centra la atención en la actitud del profesorado en relación con el alumnado. Tal y como afirman Sales, Moliner y Sanchiz (2001), las actitudes que el profesorado manifiesta hacia su alumnado propician actitudes positivas o negativas ante la inclusión y la atención a la diversidad, tal y como también demuestran los resultados presentados. Cuando el profesorado muestra una actitud positiva hacia el alumnado, éste se siente valorado y motivado. Pero, cuando el alumnado percibe una actitud negativa las dificultades de relación entre el alumnado y el profesorado se incrementan (De Vroey, Struyf y Petry, 2015). Como consecuencia de esa actitud no proactiva percibida, el alumnado se siente desmotivado frente a su proceso de aprendizaje y percibe mayores dificultades y barreras inclusivas y de atención a la diversidad por parte del profesorado. Esas barreras actitudinales pueden extrapolarse a la percepción negativa que el alumnado sin dificultades de aprendizaje presenta respecto al alumnado con dificultades de aprendizaje, etiquetándolo y categorizándolo.

La voz del alumnado, sus percepciones y actitudes respecto a la inclusión, la atención a la diversidad y la docencia compartida recogidas en este estudio, evidencian la importancia de este agente educativo como agente activo y protagonista de los procesos inclusivos. Sus opiniones y puntos de vista permiten identificar aspectos positivos de los procesos inclusivos, tal y como ellos los viven, pero también evidencian la existencia de limitaciones que obligan a seguir trabajando. Ello deviene una herramienta clave para el profesorado USEE en orden a identificar que procesos cambiar o mejorar.

Tolerancia del alumnado, trabajo en equipo cooperativo, empatía, interacción personal dentro y fuera de las aulas, confianza y apoyo ofrecido por el profesorado, actitud de evitación de éstos, actitud del alumnado, falta de formación del profesorado en relación con la inclusión y la atención a la necesidades educativas, la desmotivación, las interacciones sociales –entre el propio alumnado y entre alumnado y profesorado–, etc., son sólo algunos de los factores percibidos por el alumnado como facilitadores o barreras de los procesos inclusivos.

La presencia del profesor de apoyo en el aula permite reforzar la actitud positiva tanto del profesorado como del propio alumnado, en la medida que contribuye a un mejor proceso de interacción, socialización, inclusión y atención a la diversidad en las aulas y en el propio centro educativo, pero sigue siendo necesario impulsar el cambio de ciertas prácticas educativas, las cuáles deben ser más cooperativas, en pro de la inclusión y socialización del alumnado con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas.

Los resultados de este trabajo, motivado por el interés de una USEE en un INS concreto, han orientado y articulado pautas de actuación concretas no sólo por parte de los profesionales de

esta unidad de apoyo, sino también del profesorado con el que colaboran en el aula. No obstante, somos conscientes que el presente trabajo presenta algunas limitaciones a precisar. En primer lugar, se trata de un estudio de caso centrado en un solo INS lo que inicialmente limita la capacidad de generalización de los datos aquí obtenidos, aunque la experiencia concreta aquí analizada puede orientar y servir de referente a otros centros educativos y USEEs, así como para plantear un estudio más estandarizado, con una muestra más amplia. Por esta razón, los resultados deben ser interpretados a la luz de la muestra seleccionada.

Referencias bibliográficas

- Adderley, R.J., Hope, M.A., Hughes, G.C., Jones, I., Messiou, k. y Shaw, P.A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of special needs education*, 30 (1), 106-121. doi: 10.1080/08856257.2014.964580
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Inclusion and Exclusion In Schools: Listening To Some Hidden Voices. En K. Ballard, *Inclusive Education. International Voices On Disability And Justice*. Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using Evidence to Encourage Inclusive School Development: Possibilities and Challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 106–116. doi: <http://Dx.DOI.Org/10.1017/S103001120002529x>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Booth, T y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on inclusive Education.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la educación inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 1-15. doi: <http://dx.DOI.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Chiner, E. y Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International journal of inclusive education*, 17 (5), 526-541. doi: <http://dx.DOI.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Colmenero, M.J., Pantoja, A. y Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista complutense de educación*, 26 (1), 101-120. doi: http://dx.DOI.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n1.42616
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of special education*, 28 (2), 55-59. DOI: 10.1111/1467-8527.00219
- De Vroey, A., Struyf, E. y Petry, K. (2015). Secondary schools included: a literature review. *International journal of inclusive education*, 20 (2), 109-135. doi: 10.1080/13603116.2015.1075609
- Echeíta, G. y Verdugo, M.A. (2005). Diez años después de la declaración de salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo cero*, 36 (1), 5-12.

- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. y Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature, *Educational review*, 62 (4), 435-448. doi: <http://dx.DOI.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Fernández, C.J., Fiuza, M.J. y Zabalza, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en educación*, 1 (3), 172-191.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep Democracy. *Revista de educación*, 359, 45-65. doi: 10.4438/1988-592x-re-2012-359-195
- Gordon, M. (2010). Student voice key to unlocking inclusive educational practices. *Canadian Journal for new scholars in education*, 3 (2).
- Gunter, H. y Thomson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for learning*, 22 (4), 181-188. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00469.x
- Graham, L. y Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International journal of inclusive education*, 15 (1), 135-152. doi: 10.1080/13603116.2010.496208
- Hernández, V., Santana, L., & Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 287-304.
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education: inclusive and special education in the english educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British journal of special education*, 37 (2), 61-67. doi: 10.1111/j.1467-8578.2010.00462.x
- Katz, J., Porath, M., Bendu, Ch. y Epp, B. (2012). Diverse voices: middle years students' insights into life in inclusive classrooms. *Exceptionality education international*, 22, 2-16.
- La Monte, M. (2012). *Towards an operational definition of effective co-teaching: instrument development, validity, and reliability*. Santa Barbara: University of California.
- Liesa Hernández, E., Castelló, M., Carretero Torres, M.R., Cano, M. y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 451-468.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International journal of special education*, 23 (1), 82-92.
- Martin, R. y Williams, J. (2012). "I feel I'm important": successful collaborative teaching and learning in a New Zealand intermediate school. *Rmle online*, 36 (2), 1-13. doi: 10.1080/19404476.2012.11462095
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25 (1), 165-183.
- Macbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: a toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.

- Messiou, K. (2006). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 86-96.
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2002). *Standards and quality 2002/03 the annual report of her majesty's chief inspector of schools*. London: the stationery office.
- Osborne, L.A. y Reed, Ph. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 5, 1253-1263. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.016
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. y Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of inclusive education*, 20 (8), 801-815. doi: <http://dx.Doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Peirats Chacón, J. y Cortés Mollá, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 91-102. doi: <http://dx.Doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>
- Poon, K.K., Meng Ee Wong, Z.Ng. y Kaur, S. (2016). Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in singapore. *Asian pacific journal of education*, 36 (1), 84-97. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.922047>
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 20 (1), 323-339.
- Sales, A., Moliner, O. y Sánchez, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (2).
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 24 (2), 24-36. doi: <http://dx.Doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9 (4), 115-125.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. Madrid: wolters kluwer españa.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. y Nikolić, B. (2015). Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in secondary education in Croatia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 123-140. doi: <http://dx.Doi.org/10.6018/reifop.18.1.214361>
- Strogilos, V. y Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of research in special education needs*, 16 (1), 24-33. doi: 10.1111/1471-3802.12052
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (Coord.) (2012). Monográfico las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 15-204.

- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Tomlinson, C. y Eidson, C. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades k-5: a resource guide for differentiation curriculum*. Alexandria, Va: ASCD
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470. doi: 10.4438/1988-592x-re-2011-358-086.

Fuentes electrónicas

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado el 25 de Abril de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Fecha de entrada: 18 mayo 2017
Fecha de revisión: 28 junio 2018
Fecha de aceptación: 2 junio 2018